

Creativitat musical a secundària. Un estudi del pensament del professorat sobre activitats de composició i improvisació a l'educació secundària anglesa

Oscar Odena*

Introducció

Els anys noranta es van caracteritzar per les reformes educatives a Catalunya i a Anglaterra (Eurydice, 1997). Amb aquestes reformes la música va passar a ser una assignatura obligatòria a totes les escoles. Els currículums de música que es van implementar, seguint els corrents pedagògics contemporanis, van incorporar elements de creativitat musical als continguts (composició i improvisació). Actualment el currículum català introdueix la creativitat musical des de l'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 1992), i el currículum anglès dedica una tercera part de les activitats de l'assignatura de música a la composició i improvisació (Department for Education and Employment i Qualifications and Curriculum Authority [DEE i QCA], 1999). La creativitat musical a secundària, però, és una novetat a Catalunya, produïda per l'ampliació de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys. En canvi, la creativitat musical a Anglaterra té una llarga tradició. Els centres de secundària anglesos són, actualment, un lloc idoni per investigar aquest camp de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Musical. Pedagogs com Yorke Trotter ja practicaven a principis del segle xx (1914, 1924) l'ús de la composició i la improvisació per part dels estudiants, i durant els anys setanta el treball creatiu a l'educació musical anglosaxona va rebre un fort impuls amb l'obra de Schafer (1969) i Paynter i Aston (1970).

(*) Oscar Odena és investigador (Research Fellow) del projecte Consulting Pupils on the Assessment of their Learning (CPAL), a la School of Education de la Queen's University Belfast [www.cpal.qub.ac.uk]. És membre del Consell Editorial del *International Journal of Music Education*, publicat per SAGE. Ha publicat articles dedicats a l'educació musical en revistes especialitzades com *Music Education Research*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, i *Educate - The London Journal of Doctoral Research in Education*. El seu últim treball, centrat en la teatralització de partitures musicals, es pot veure a la revista *Eufonia* n. 36 (Cabrera, Lluna i Odena, 2006). Adreça professional: Queen's University Belfast, 69 University Street, Belfast BT7 1HL, Northern Ireland. A/e: o.odena@qub.ac.uk.

Aquest treball de recerca estudia la percepció de la creativitat per part dels professors de música¹. Vàries investigacions portades a terme (Fryer i Collings, 1991; Gibbs, 1994; Odena Caballol, 1999) suggereixen que l'aplicació dels objectius pedagògics referents a la creativitat depenen en gran mesura de la percepció del fet creatiu per part dels docents. Si revisem els estudis sobre creativitat musical més recents² podem observar que els investigadors es concentren en estudiar els següents camps de manera diferenciada: a) la personalitat dels individus considerats creatius, generalment músics professionals; b) els processos característics de la composició i/o la improvisació musicals; c) els productes creats durant aquests processos, i d) l'entorn més adequat per desenvolupar la creativitat musical. Però no tothom vol dir el mateix quan parla de creativitat: originalitat, habilitat en la resolució de problemes, genialitat, etc. Mentre que alguns donen per suposat que l'acte creatiu és una capacitat innata i inconscient que tenen algunes persones, els corrents educatius contemporanis creuen que és una habilitat més de l'individu que es pot potenciar mitjançant l'educació³. Les diverses pedagogies musicals (Orff, Dalcroze, Kodály, etc.) emfasitzen de manera diferent el desenvolupament de la creativitat. A part de la metodologia, els professors de música estan també condicionats pels seus propis estudis i experiències, que podrien influir en les seves percepcions de la creativitat musical. Els objectius del present estudi són, doncs, explorar les percepcions de la creativitat musical per part dels docents, determinar la influència de la formació i experiències dels professors en les seves percepcions, i explicar de quina manera aquestes percepcions afecten a la pràctica educativa⁴.

Fases de l'estudi

Tot i que autors com Beetlestone (1998), Duffy (1998) i Fryer (1996) han posat de manifest el rol actiu del professorat en el desenvolupament de la creativitat dels estudiants, pocs estudis s'han concentrat en la percepció del fet creatiu per part dels docents de l'àrea de música. En el present estudi s'investigaren les percepcions de diversos professors de música utilitzant una metodologia qualitativa en el disseny de la recerca, les tècniques de recollida i l'anàlisi de les dades⁵. Una de les tècniques emprades fou el comentari per

-
- (1) Per tal d'agilitar la lectura es fa ús del gènere masculí, encara que la intenció és fer referència als dos gèneres.
 - (2) Barrett, 2004; Berkely, 2001; Byrne i Sheridan, 2001; Blom, 2003; Burnard, 2005; Burnard i Younker, 2002, 2004; Collins, 2005; De Souza Fleith *et al*, 2000; Fautley, 2004, 2005; Folkestad, 2004; Hickey, 2002; Kemp, 1996; Nilsson i Folkestad, 2005; Widmer, 2005.
 - (3) Calouste Gulbenkian Foundation, 1982; Craft, 2000; Craft, Jeffrey i Leibling, 2001
 - (4) Aquest estudi va ser finançat amb una beca Batista i Roca del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya. L'autor vol agrair especialment als professors participants la disponibilitat per compartir les seves experiències. Informacions contingudes en parts d'aquest article han estat publicades en castellà en altres formats (veure referències, Odena 2005a i 2005b).
 - (5) Lincoln i Guba, 1985; Cohen, Manion i Morrison, 2000.

part dels professors de les seves pròpies classes prèviament enregistrades en vídeo. L'objectiu era explorar les experiències dels docents, narrades per ells mateixos (Burgess, 1984). El treball va estar dividit en quatre fases:

- A. *Desenvolupament teòric*: a) disseny del projecte; b) anàlisi detallada dels significats del terme «creativitat» i la seva aplicació en l'educació musical; c) estudi de l'ús de la creativitat musical en les diferents pedagogies musicals històriques; d) revisió de les investigacions anteriors; e) planificació i justificació de les tècniques de recollida de dades, i f) inici d'un estudi pilot amb 3 professors de 3 escoles diferents.
- B. *Recollida de dades*: a) finalització de l'estudi pilot; b) redefinició de les tècniques de recollida de dades; c) selecció final de les escoles (4) i dels professors (6); d) realització d'entrevistes prèvies; e) enregistrament en vídeo i observació dels docents; f) entrevistes finals; g) transcripció d'entrevistes, i h) elaboració de l'anàlisi preliminar.
- C. *Anàlisi i interpretació de les dades*: a) anàlisi de dades amb NUD*IST; b) triangulació de l'anàlisi; c) elaboració de conclusions; d) presentació dels resultats en congressos i revistes especialitzades.
- D. *Implicacions de l'estudi*: a) dilucidació de les implicacions educatives que emanen dels resultats de l'estudi empíric realitzat en la segona i tercera fases; b) redacció final de la tesi doctoral; c) presentació de les conclusions a fòrums nacionals i internacionals; d) disseminació de l'estudi en diversos formats⁶.

Metodologia i resultats

Les 280 pàgines de transcripcions de les entrevistes van ser analitzades amb el programa NVivo, la nova versió del NUD*IST (*Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorising*)⁷. Durant les entrevistes, els professors (3 a l'estudi pilot i 6 a l'estudi final) comentaren extractes

(6) La investigació ha donat com a fruit diverses publicacions relacionades amb les diferents fases de l'estudi: desenvolupament teòric, recollida i anàlisi de dades (Odena, 2001a, b, c, d, 2002 i 2004); implicacions educatives del treball (Odena, Plummeridge i Welch, 2004 i 2005; Odena i Welch, 2006).

(7) Els avantatges i desavantatges de l'ús de software especialitzat per a la recerca qualitativa han estat argumentats a bastament en el camp de les ciències socials. Fielding i Lee (1998) assenyalen que aquests programes faciliten l'organització de les fonts documentals, normalment en format de llargues transcripcions, i permeten que l'investigador es concentri exclusivament en l'anàlisi. A més, possibiliten la participació de més d'un investigador, facilitant la supervisió de projectes i la re-anàlisi de les mateixes fonts documentals a càrrec d'un tercer. Per contra, Gahan i Hannibal (1998) exemplifiquen les reserves que alguns investigadors tenen sobre l'ús de software especialitzat en l'anàlisi qualitativa. Així, un dels malentesos més comuns és la creença que l'ordinador reconeix els temes i els punts més importants d'entre les dades i organitza les relacions entre elles. Però la realitat és que el software és només una eina: l'investigador és l'únic responsable de desenvolupar la recerca, teoritzar i prendre totes les decisions referents a l'estudi.

de les seves pròpies classes enregistrades en vídeo. Prèviament es va fer un seguiment d'una unitat didàctica de cada un d'ells, centrada en composició i/o improvisació i portada a terme, normalment, durant unes quantes setmanes. De cada unitat es van registrar de 3 a 5 hores per tal de seleccionar extractes per a les entrevistes finals. D'aquesta manera els vídeos van ajudar els participants a recordar les lliçons, tot facilitant les seves respostes. També van mostrar situacions que havien passat desapercebudes durant l'enregistrament, proporcionant *feedback* immediat als participants. Aquests foren seleccionats a raó de les seves escoles i perfils diferents, seguint el principi de «màxima variació» descrit per Lincoln i Guba (1985), tenint en consideració que l'estudi es centrà en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria en centres públics —i, per tant, seguien el currículum de música estatal anglès o *National Curriculum*.

La categorització de les entrevistes es va fer utilitzant les tècniques de l'anàlisi de continguts o *content analysis*⁸. El procediment utilitzat fou similar al procediment analític desenvolupat per Cooper i McIntyre (1993, p. 384) anomenat «anàlisi comparativa recursiva» ja que la categorització de les dades fou contínuament comprovada i redefinida fins que totes les categories foren comparades amb totes les respostes dels professors participants. El 87.2% de les transcripcions van ser categoritzades durant l'anàlisi, concretament 236.636 caràcters d'un total de 271.438 (aquest total comptabilitza les preguntes de l'entrevistador i les expressions repetides en les respostes dels participants). Les percepcions dels professors van ser analitzades a partir de quatre temes —Estudiant, Entorn, Procés, Producte— proposats després d'una revisió bibliogràfica exhaustiva (Odena, 2001b, 2001c), amb l'objectiu de poder interpretar les qüestions que poguessin aparèixer d'una manera consistent. L'investigador, no obstant, restà obert a la incorporació de nous temes que poguessin sorgir de les entrevistes.

Així, les percepcions dels docents es van codificar en 33 categories diferents: 3 referents a la metodologia de la investigació; 2 referents al currículum de música, i 28 referents a les percepcions sobre la creativitat musical. Aquestes últimes categories, representades al *Diagrama 1*, es van agrupar de la següent manera:

- Estudiant: inclou les descripcions dels diferents tipus d'estudiants, el seu aprenentatge (estudiants adaptatius / innovadors) i el paper de la família en les diferències individuals.
- Entorn: inclou categories referents a la motivació, el rol del docent, els mètodes d'ensenyament, les exigències horàries i l'aula de música, entre d'altres.
- Procés: es centra en les percepcions docents del procés creatiu. Inclou categories referents a les diferents activitats enregistrades, els proces-

(8) Krippendorff, 1980; Kvale, 1996; Weber, 1990.

sos de grup, la relació entre improvisació i composició, i l'estructura del procés creatiu dels estudiants.

- **Producte:** inclou categories referents a l'avaluació de les composicions dels estudiants i la percepció de l'originalitat, les convencions i els estils musicals per part dels professors.

Fora d'aquests temes es van categoritzar percepcions referents a la creativitat dels docents i al concepte «històric» o tradicional de la creativitat⁹.

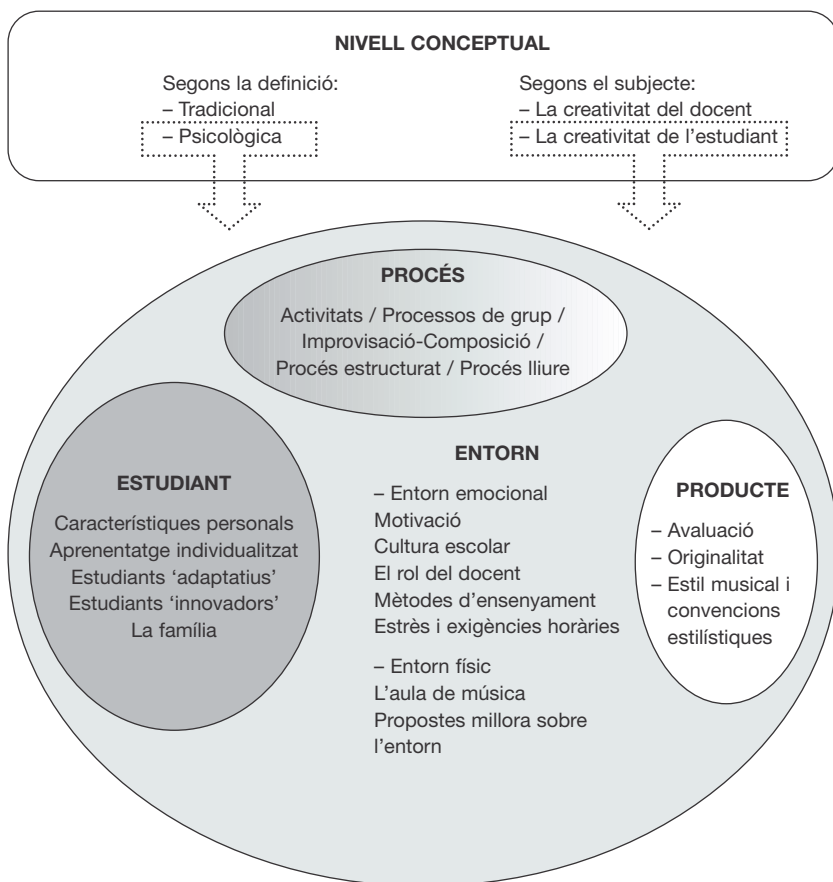


Diagrama 1: Categorització de les percepcions docents sobre la creativitat musical

(9) Des del punt de vista conceptual s'hauria de diferenciar la creativitat «històrica» (Boden, 1990, NACCCE, 1999) de la creativitat «personal». La històrica està lligada a la producció d'artistes i científics, normalment adults, reconeguda pels experts d'un determinat camp del coneixement

La investigació va demostrar que el marc teòric ESTUDIANT—ENTORN—PROCÉS—PRODUCTE és vàlid per a l'anàlisi del pensament del professorat de música. Aquest marc teòric inclou els quatre àmbits estudiats per separat en recerques anteriors, i dóna d'aquesta manera una perspectiva més completa.

La investigació mostrà també que la formació musical i les experiències dels docents van influenciar la seva percepció de la creativitat dels estudiants, les activitats escolars i la seva metodologia. Així s'observà que els docents es nodrien de les seves experiències personals, durant les activitats escolars centrades en improvisació i composició. Per exemple, es van enregistrar unitats didàctiques on els estudiants havien de compondre la banda sonora per a una escena d'un film, la variació d'un rondó amb harmonia atonal, o una cançó d'estil *pop-rock*. Els mateixos participants tenien experiències prèvies amb, respectivament: composició de música programàtica a la universitat, interpretació de música contemporània al conservatori, i participació en diverses bandes de *pop-rock*.

Per tal de conèixer les pràctiques que més havien condicionat la formació musical dels docents, se'ls va demanar que expliquessin per escrit la seva trajectòria musical i professional omplint un full en blanc on s'hi havia dibuixat prèviament una línia o sendera ondulant. A cada corba de la sendera els participants havien d'elucidar els punts claus en el seu desenvolupament personal. Aquesta tècnica d'obtenció de vivències, adaptada de Denicolo i Pope (1990) i utilitzada també per Burnard (2000; 2005), va permetre explorar la influència de la formació dels professors en la seva percepció de la creativitat musical, i explicar després com aquesta percepció pot afectar a la pràctica educativa¹⁰. En aquest article la discussió es centrarà en qüestions referents a la caracterització dels estudiants, el seu procés creatiu i l'avaluació d'activitats de composició i improvisació musicals.

Discussió dels resultats: teoria 'versus' percepcions docents

Si es comparen les percepcions dels docents amb les investigacions prèvies sobre creativitat es pot observar una relació, si més no, problemàtica. Coulter i Wiens (2002) assenyalen que els docents, en general, consideren el

(Csikszentmihalyi, 1988, 1994 i 1996). En canvi, la creativitat personal fa referència al concepte psicològic de «pensament lateral». Aquest darrer ha rebut altres noms, com per exemple *little-c creativity* (Craft, 2001) o «creativitat individual». En la creativitat dels estudiants s'ha de diferenciar també entre la creativitat individual (que s'aprecia comparant el treball d'un estudiant amb el seu treball anterior) i la relativa (comparant estudiants d'una mateixa edat). Un altre nivell conceptual a considerar és la creativitat del docent: la pedagògica, que es manifesta en el treball diari a l'escola, i l'artística o personal, que no necessàriament es posa de manifest al centre escolar. Com es pot veure, el terme «creativitat» és d'una gran complexitat ja que s'interpreta de maneres diferents, depenent de l'individu i el context.

(10) Per a més informació, vegeu Odena i Welch, 2006.

coneixement que prové de la recerca acadèmica com a un substitut «inferior» de la pràctica educativa. Alhora, els acadèmics escriuen sobre la importància del seu treball per entendre i millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge a les escoles. L'espai que aparentment existeix entre teoria i pràctica es veu exemplificat en aquest estudi amb les caracteritzacions dels estudiants creatius per part dels professors. Mentre que els participants descriuen diverses personalitats creatives (extravertit i introvertit) —i assenyalen que no tots els estudiants especialment creatius presenten els mateixos trets— els estudis previs caracteritzen a les persones creatives amb una llista de trets comuns. Cropley (1992), revisant investigacions anteriors, i Kemp (1996), en un estudi sobre la personalitat de músics professionals, descriuen a l'individu creatiu com a «independent», «autosuficient», «dominant», «egocèntric», «sensitiu», «expedient», «imaginatiu» i «radical». Com es pot comprovar, aquests adjectius es refereixen més a la visió romàntica de la creativitat, que no pas al *nou concepte* de creativitat (Elliot, 1971) o pensament lateral (Craft, 2001).

Una altra diferència entre la literatura en didàctica de l'expressió musical i les percepcions dels participants són els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants. Veient els enregistraments dels exercicis de composició musical de les unitats didàctiques, els professors comentaren que alguns estudiants aconsegueixen millors resultats quan la tasca encomanada està definida pas per pas (són els estudiants «adaptatius»). D'altres estudiants prefereixen activitats més lliures, on el resultat final no està predeterminat (estudiants «innovadors»). Són els professors els que, tenint en compte els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants, han d'oferir-los activitats adequades per al seu òptim desenvolupament musical. Els diferents estils d'aprenentatge, tanmateix, són rarament considerats a la literatura en didàctica de l'expressió musical referent a composició i improvisació¹¹; hem d'anar a la literatura educativa general (Entwistle, 1981; 1991) per trobar referències a la diversitat d'estils que els individus segueixen en els processos d'aprenentatge individuals.

El procés creatiu ha estat àmpliament tractat durant els darrers tres quarts de segle en els camps de la psicologia (Stein, 1962; MacKinnon, 1963), les arts (Wallas, 1926) i la recerca en educació musical (Bennett, 1975; Durrant i Welch, 1995). Aquest procés és descrit en la literatura com una sèrie d'etapes o passos consecutius. Per exemple, referint-se al procés creatiu en la composició musical, Durrant i Welch (1995, p. 30) enumeren les següents etapes: planificació, producció d'esborrany, interpretació, enregistrament, avaluació, edició, producció de segon esborrany, avaluació i enregistrament final. Els participants de la present investigació, però, van emfasitzar la importància del producte per davant del procés. Així, reconeixent que hi havia diverses maneres de compondre i d'improvisar, la majoria dels seus comentaris van fer referència a l'avaluació de les composicions dels estudiants i als criteris que es podien aplicar per determinar si un producte musical era creatiu

(11) Per exemple Swanwick, 1999; Witchel, 2001; Odam, 2000.

o no. Els professors tenien uns coneixements musicals que els permetien decidir quina composició era més o menys original, quins estudiants necessitaven suport addicional per desenvolupar el seu treball, i quins estudiants mereixien ser felicitats. Normalment els criteris d'avaluació no eren predeterminats sinó que eren negociats entre el professor i els estudiants al llarg de les unitats didàctiques, mitjançant el diàleg i la crítica constructiva del seu treball. És el que Eisner anomena *educational connoisseurship* i *educational criticism* (Eisner, 1985a; 1985b; 1991), dos termes de difícil traducció al català.

Tal i com ja hem assenyalat, Coulter i Wiens (2002) observen la relació problemàtica entre la teoria i la pràctica educativa. Els mateixos autors proposen que una manera de superar aquesta problemàtica seria concentrar els esforços en millorar la capacitat dels acadèmics i dels docents de jutjar situacions educatives concretes. Alguns autors proposen que els docents s'han d'involucrar en tasques de recerca (Stenhouse, 1975). És el que Cohen, Manion i Morrison (2000) descriuen com a «investigació-acció», on els professors prenen el rol actiu d'investigadors per tal de resoldre problemes concrets a les seves escoles. D'altra banda, com suggereix Eisner (1985b), els resultats de la recerca educativa no es poden aplicar d'una manera directa a situacions concretes, sinó que s'han d'adaptar a l'entorn dins del qual s'utilitzaran. La metodologia qualitativa emprada en aquest estudi tracta d'assistir en el que Eisner (1991; 2001) anomena la formació del «sentit» o «significat» de la realitat investigada, no pas en la descoberta de la veritat. Aquesta actitud envers la investigació educativa va estar present al llarg de tot el projecte, condicionant la selecció de les tècniques i l'anàlisi de les dades.

Conclusions: implicacions educatives

Les implicacions educatives de l'estudi fan referència al currículum i a la formació del professorat de l'àrea de música. Per exemple, la investigació va il·lustrar el risc que pot comportar la sobrecàrrega de continguts a les guies curriculars i les dificultats d'implementar els currículums amb recursos insuficients. Els professors van manifestar que era més important desenvolupar la capacitat dels estudiants per valorar constructivament el propi treball i el del seus companys, que no pas abraçar un excés de continguts. Reconeixent la importància de tenir unes guies curriculars ben definides en el que són les capacitats a treballar durant el curs escolar (DfEE i QCA, 1999), eren els docents els qui, partint dels coneixements previs i les característiques dels estudiants, havien d'adaptar el currículum per tal de facilitar el seu desenvolupament.

D'altra banda, el treball en l'àrea de música feia necessari l'ús d'un espai apropiat dins dels centres. Les escoles públiques britàniques observades en aquest estudi i en un d'anterior (Odena Caballol, 1999), incloses les de barris desavantatjats, tenien un edifici o secció per al Departament de Música, diferenciat dels altres departaments. Disposaven de diverses aules o espais d'as-

saig per treballar de manera separada amb grups reduïts, una col·lecció d'instruments, i un mínim d'una aula gran polivalent equipada amb un aparell reproductor d'àudio¹². Tot i això, els participants d'aquest estudi van observar que eren difícil d'implementar les guies curriculars estatals —especialment les referents a composició i improvisació— amb grups de fins a trenta estudiants, si no es disposava de temps i de recursos materials i humans adequats. Si aquests recursos no eren presents, es corria el risc de reduir la diversitat d'activitats musicals a l'aula, dificultant el desenvolupament dels estudiants.

Un altre tret distintiu del sistema educatiu anglès actual és l'avaluació de manera regular dels coneixements dels estudiants a nivell nacional amb exàmens i tests obligatoris, i la utilització dels resultats per confeccionar taules i gràfics comparatius entre escoles i matèries. L'última avaluació a incorporar-se són les proves del *Baseline assessment*, que examinen els coneixements dels alumnes quan comencen l'escolarització primària (a Anglaterra, als 5 anys). Tanmateix, els participants del present estudi van posar de manifest que aquesta cultura enfocada quasi exclusivament als resultats —*performance culture*— pròpia de les autoritats educatives governamentals, dificultava la posada en pràctica de les guies curriculars i afegia estrès a l'aprenentatge dels estudiants. Al mateix temps sobrecarregava les funcions docents i transformava el rol dels professors, que canviava de la docència a l'execució pas a pas de programes preestablerts¹³.

Quant a la formació del professorat, els resultats de l'estudi mostren que els docents necessiten conèixer diferents estils musicals per tal d'avaluar les composicions dels estudiants. A més, cal tenir un coneixement pràctic d'aquests estils per tal de motivar i/o guiar als estudiants en el seu procés creatiu. Aquesta observació coincideix amb conclusions similars d'estudis publicats per Berkley (2001), Green (2001) i Pilsbury i Alston (1996). La importància de la formació continuada del professorat en aquesta àrea es fa palesa donada la seva formació a vegades monodisciplinar i la duració, normalment d'un sol curs escolar, del Curs d'Adaptació Pedagògica a Catalunya¹⁴ i del seu

(12) La música, obligatòria als centres públics d'Anglaterra fins als catorze anys, es pot estudiar després d'aquesta edat de manera optativa als mateixos centres, fins a l'equivalent del segon de Batxillerat espanyol (els anomenats *A- levels*, que s'estudien abans d'entrar a la Universitat).

(13) Recentment s'han introduït a Catalunya proves anuals d'avaluació de les competències bàsiques dels estudiants de 10 a 14 anys; la música no entra en aquesta avaluació (els resultats es poden consultar a la web de la Generalitat de Catalunya, www.gencat.cat/educacio). Això no obstant, en proves estàndard d'àmbit nacional existeix la possibilitat d'avaluar el que és fàcil d'examinar; en altres paraules, d'emfasitzar els continguts que són fàcilment operatius en un format d'examen determinat. Tot i que els resultats no es fan públics de la mateixa manera que a Anglaterra, els professors podrien acabar enfocant el treball a l'aula cap a l'objectiu d'obtenir bons resultats a les proves, deixant de banda el treball en altres processos d'ensenyament-aprenentatge que no entren en l'avaluació, però tanmateix importants per al desenvolupament de l'alumnat.

(14) La Llei Orgànica d'Educació, de 2006, estableix que el professorat de secundària haurà de disposar d'un títol de postgrau, a més de la seva llicenciatura disciplinar o títol de grau equivalent.

equivalent anglès *Postgraduate Certificate in Education*. Una regulació innovadora a Anglaterra, que facilita la formació continuada dels professors recentment titulats, és la introducció durant el primer any de contracte professional d'una quota d'un 10% de l'horari docent per a cursos de formació. Els cursos a seguir són triats pel professor amb la supervisió d'un tutor —anomenat *induction tutor*— i han de ser sufragats per l'escola (Teacher Training Agency, 2002).

Una implicació educativa addicional del present estudi és la vàlua de l'ús de les classes enregistrades en vídeo per a l'autoavaluació dels docents. Aquesta tècnica es va revelar com a molt positiva per part dels participants ja que els va oferir informació de primera mà referent a com havien anat les lliçons, pel que fa a la planificació i el progrés de l'aprenentatge dels estudiants¹⁵. L'ús del vídeo i el contacte directe amb els professors va permetre explorar els significats del terme «creativitat» per part seva, així com les seves creences, preocupacions i experiències explicades per ells mateixos. L'estudi va exemplificar les possibilitats i les dificultats de la posada en pràctica d'activitats de composició i improvisació musicals a l'educació secundària, obrint vies de reflexió per a la implantació d'activitats similars en altres contextos educatius. Avui en dia el terme «creativitat» està present en tots els àmbits de la societat, i no és ni molt menys d'ús exclusiu de la música o les arts. El podem trobar en els àmbits de la indústria, la política i els mitjans de comunicació. En les ciències de l'educació, creativitat és una d'aquelles paraules que sembla impregnada d'un beneplàcit general. Això no obstant, es requereix una atenta consideració quan s'empra aquest terme en referència a l'educació musical.

Referències

- Barrett, M. (2004) «Thinking about the representation of music: a case-study of invented notation», a Tafuri, J. (coord.) *Research for Music Education. The 20th Seminar of the ISME Research Commission*. Las Palmas de Gran Canaria, International Society for Music Education, pp. 10-21.
- Beetlestone, F. (1998) *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham, Open University Press.
- Bennett, S. (1975) «Learning to compose: Some research, some suggestions». *Journal of Creative Behavior* (Hadley [MA, EUA], The Creative Education Foundation), 9 (3), pp. 205-210.
- Berkley, R. (2001) «Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions». *British Journal of Music Education* (Cambridge, Cambridge University Press), 18 (2), pp. 119-138.

(15) Una discussió de les percepcions dels professors referents a l'ús del vídeo durant l'estudi es pot consultar a www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003133.htm (accés: 19.12.2006) (Odena, 2001b).

- Blom, D. (2003) «Engaging Students with a Contemporary Music - Minimalism - Through composing activities: Teachers' Approaches, Strategies and Roles». *International Journal of Music Education* (Cambridge, International Society for Music Education), 40, pp. 81-99.
- Boden, M.A. (1990) *The creative mind: myths & mechanisms*. Londres, Weidenfeld and Nicolson.
- Burgess, R.G. (1984) *In the field: an introduction to field research*. Londres, Allen & Unwin.
- Burnard, P. (2000) «How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education». *Music Education Research* (Oxford, Routledge), 2 (1), pp. 7-23.
- (2005) «El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* (Madrid, Universidad Complutense de Madrid), 2 (2). Disponible a <http://www.ucm.es/info/reciem/index.htm> (accés: 19.12.2006)
- Burnard, P.; Younker, B.A. (2002) «Mapping pathways: fostering creativity in composition». *Music Education Research* (Oxford, Routledge), 4 (2), pp. 245-261.
- (2004) «Problem-solving and creativity: insights from students' individual composing pathways». *International Journal of Music Education* (Cambridge, International Society for Music Education), 22 (1), pp. 59-76.
- Byrne, Ch.; Sheridan, M. (2001) «The SCARLATTI papers: development of an action research project in music». *British Journal of Music Education* (Cambridge, Cambridge University Press), 18 (2), pp. 173-185.
- Cabrera, L.; Lluna, J.E.; Odena, O. (2006): «Teatralizar la partitura para aprender mejor. Un estudio sobre *La Flauta Mágica* como imagen interpretativa del concierto de clarinete de Mozart». *Eufonía. Didáctica de la Música* (Barcelona, Graó), 36, pp. 113-123.
- Calouste Gulbenkian Foundation (1982) *The Arts in Schools*. Londres, Calouste Gulbenkian Foundation.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education*. Londres, Routledge & Falmer.
- Collins, D. (2005) «A synthesis process model of creative thinking in music composition». *Psychology of Music* (Londres, Society for Education, Music and Psychology Research), 33 (2), pp. 193-216.
- Cooper, P.; McIntyre, D. (1993) «Commonality in teachers' and pupils' perceptions of effective classroom learning». *British Journal of Educational Psychology* (Leicester, The British Psychological Society), 63, pp. 381-399.
- Coulter, D.; Wiens, R.J. (2002) «Educational judgement: linking the actor and the spectator». *Educational Researcher* (Washington, American Educational Research Association), 31 (4), pp. 15-25.
- Craft, A. (2000) *Creativity Across the Primary Curriculum*. Londres, Routledge.
- (2001) «Little-c creativity», a Craft, A.; Jeffrey, B. i Leibling, M. [ed.]. *Creativity in Education*. Londres, Continuum, pp. 45-61.
- Craft, A.; Jeffrey, B.; Leibling, M. (ed.) (2001) *Creativity in Education*. Londres, Continuum.

- Cropley, A.J. (1992) *More Ways Than One: Fostering Creativity*. Norwood, Nova Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Csikszentmihalyi, M. (1988) «Society, culture, and person: A systems view of creativity», a Sternberg, R.J. [ed.]. *The nature of creativity*. Nova York, Cambridge University Press, pp. 325-339.
- (1994) «The domain of creativity», a Feldman, D.H.; Csikszentmihalyi, M.; Gardner, H. *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*. Westport, Praeger Publishers, pp. 135-158.
- (1996) *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. Nova York, Harper Collins.
- De Souza Fleith, D.; Militao Rodrigues, M.A.; Alves Viana, M.C.; Siqueira Cerqueira, T.C. (2000) «The creation process of Brazilian musicians». *Journal of Creative Behavior* (Hadley [MA, EUA], The Creative Education Foundation), 34 (1), pp. 61-75.
- Denicolo, P.; Pope, M. (1990) «Adults learning—teachers thinking», a Day, CH.; Pope, M.; Denicolo, P. [ed.] *Insight into Teachers Thinking and Practice*. Londres, Falmer.
- Department for Education and Employment; Qualifications and Curriculum Authority [DEE-QCA] (1999). *Music. The National Curriculum for England. Key stages 1-3*. Londres, HMSO.
- Duffy, B. (1998) *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Buckingham, Open University Press.
- Durrant, C.; Welch, G. (1995) *Making Sense of Music*. Londres, Cassell.
- Eisner, E. (1985a) *The Art of Educational Evaluation*. Londres, Falmer Press.
- (1985b) *The Educational Imagination*. Nova York, Macmillan Publishing Company.
- (1991) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Nova York, Macmillan Publishing Company.
- (2001) «Open guest lecture on qualitative research». Londres, University of London, Institute of Education, Clarke Hall (Arts Education Academic Group; conferència inèdita, 24 de maig de 2001).
- Elliot, R.K. (1971) «Versions of Creativity». *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain* (Londres), 5 (2), pp. 139-152.
- Entwistle, N. (1981) *Styles of Learning and Teaching*. Nova York, John Wiley & Sons.
- (1991) «How students learn and why they fail», a Radford, J. [ed.]. *Talent, teaching and achievement*. Londres, Jessica Kingsley, pp. 77-96.
- Eurydice (The Information Network On Education In Europe) (1997) *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984-94)*. Brussel-les, European Unit of Eurydice.
- Fautley, M. (2004) «Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students». *International Journal of Music Education* (Cambridge, International Society for Music Education), 22 (3), pp. 201-218.
- (2005) «A new model of the group composing process of lower secondary school students». *Music Education Research* (Oxford, Routledge), 7 (1), pp. 39-57.

- Fielding, N.G.; Lee, R.M. (1998) *Computer Analysis and Qualitative Research*. Londres, Sage.
- Folkestad, G. (2004) «A meta-analytic approach to qualitative studies in music education: a new model applied to creativity and composition», a Tafuri, J. [coord.]. *Research for Music Education. The 20th Seminar of the ISME Research Commission*. Las Palmas de Gran Canaria, International Society for Music Education, pp. 79-85.
- Fryer, M. (1996) *Creative Teaching and Learning*. Londres, Paul Chapman Publishing.
- Fryer, M.; Collings, J.A. (1991) «Teachers' views about creativity». *British Journal of Educational Psychology* (Leicester, The British Psychological Society), 61, pp. 207-219.
- Gahan, C.; Hannibal, M. (1998) *Doing Qualitative Research Using QSR NUD*IST*. Londres, Sage.
- Generalitat de Catalunya (1992) *Curriculum. Educació Primària*. Barcelona, Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).
- (1993) *Àrea de Música: Curriculum Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona, Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).
- Gibbs, L. (1994) «Can improvisation be taught?», a Gartell, C.; Struthers, R. [ed.]. *Challenging Assumptions II. New perspectives in Music Education*. Exeter, Association for the Advancement of Teacher Education in Music (AATEM), pp. 35-41.
- Green, L. (2001) *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Londres, Ashgate.
- Hickey, M. (2002) «Creativity research in music, visual art, theatre, and dance», a Colwell, R.; Richardson, C. [ed.]. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford, MENC-Oxford University Press, pp. 398-415.
- Kemp, A. (1996) *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. Oxford, Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Londres, Sage.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Londres, Sage.
- Lincoln, Y.S.; Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Londres, Sage.
- Mackinnon, D. (1963) «Identifying and Developing Creativity». *Journal of Secondary Education*, 38, pp. 166-174.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999) *All Our Futures: Creativity, Culture & Education*. Suffolk, DfEE Publications.
- Nilsson, B.; Folkestad, G. (2005) «Children's practice of computer-based composition». *Music Education Research* (Oxford, Routledge), 7 (1), pp. 21-37.
- Odam, G. (2000) «Teaching composing in secondary schools: the creative dream». *British Journal of Music Education* (Cambridge, Cambridge University Press), 17 (2), pp. 109-127.
- Odena Caballol, O. (1999) *Music creativity in Primary Schools. A comparative review of Scottish and Catalan Guidelines*. Glasgow, Universitat de Glasgow (tesi de Master of Philosophy in Educational Studies).

- (2001a) «How do teachers view creativity? A framework for the study of the music educators' perceptions of creativity». *2nd International Research In Music Education (RIME) Conference*. Exeter, Universitat d'Exeter (comunicació).
- (2001b) «How far does teaching support pupils' personal creativity? A report of music teachers' thinking». *Simposi Creativity in Education: Perspectives, Evaluations and Individual Development celebrat a la British Educational Research Association (BERA) Annual Conference*. Leeds, Universitat de Leeds (comunicació). Disponible a www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003133.htm (accés: 10.1.2007).
- (2001c) «Developing a framework for the study of teachers' views of creativity in music education». *Goldsmiths Journal of Education* (Londres, Universitat de Londres, Goldsmiths College), 4 (1), pp. 59-67.
- (2001d) «The construction of creativity: using video to explore secondary school music teachers' views». *Educate-The London Journal of Doctoral Research in Education* (Londres, Universitat de Londres, Institut of Education), 1 (1), pp. 104-122.
- (2002) «Using videotaped extracts of lessons during interviews to facilitate the elicitation of teachers' thinking». *European Educational Research Association (EERA) Annual Conference*. Universitat de Lisboa (comunicació). Disponible a www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002206.htm (accés: 10.1.2007).
- (2003) *Creativity in music education with particular reference to the perceptions of teachers in English secondary schools*. Londres, Universitat de Londres (tesi doctoral a l'Institute of Education)
- (2004) «Some considerations on research dissemination with particular reference to the audience and the authorship of papers». *Music Education Research* (Oxford, Routledge), 6 (1), pp. 101-110.
- (2005a) «Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes». *Eufonía. Didáctica de la Música* (Barcelona, Graó), 35, pp. 82-94.
- (2005b) «Un estudio sobre creatividad musical en escuelas de secundaria de Inglaterra». *Música y Educación* (Madrid, Musicalis), 63, pp. 99-107.
- Odena, O.; Plummeridge, Ch.; Welch, G. (2004) «Creativity in music education with particular reference to the perceptions of teachers in English secondary schools», a Tafuri, J. [coord.]. *Research for Music Education. The 20th Seminar of the ISME Research Commission*. Las Palmas de Gran Canaria, International Society for Music Education, pp. 190-198.
- (2005) «Towards an understanding of creativity in Music Education: a qualitative exploration of data from English Secondary schools». *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (Urbana [Illinois, EUA], University of Illinois at Urbana-Champaign), 163, pp. 9-18.
- Odena, O.; Welch, G. (2006) «The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity. A qualitative study with secondary school music teachers», a Price, H. (coord.) *The 21th Seminar of the ISME Research Commission*. Bali, International Society for Music Education.
- Paynter, J.; Aston, P. (1970) *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Pilsbury, Ch.; Alston, P. (1996) «Too fine a net to catch the fish? An investigation of the assessment of composition in GCSE Music». *British Journal of Music Education* (Cambridge, Cambridge University Press), 13 (3), pp. 243-258.
- Schafer, R.M. (1969) *The Composer in the Classroom*. Toronto, Berandol.
- Stein, M. (1962) «Creativity as an intra-personal and inter-personal process», a Parnes, S.J.; Harding, H.F. [ed.]. *A Source Book of Creative Thinking*. Nova York, Charles Scribners Sons, pp. 85-92.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Heinemann.
- Swanwick, K. (1999) *Teaching Music Musically*. Londres, Routledge.
- Teacher Training Agency (2002) *Into Induction 2002. An Introduction for Trainee Teachers to the Induction Period for Newly Qualified Teachers*. Londres, Teacher Training Agency.
- Wallas, G. (1926) *The Art of Thought*. Londres, Jonathan Cape.
- Weber, R.P. (1990) *Basic Content Analysis*. Londres, Sage.
- Widmer, G. (2005) «Studying a creative act with computers: Music performance studies with automated discovery methods». *Musicae Scientiae* (Lieja, European Society for the Cognitive Sciences of Music), 9 (1). pp. 11-30.
- Witchell, J. (2001) «Music education and individual needs», a Philpott, Ch.; Plummeridge, Ch. [ed.]. *Issues in Music Teaching*. Londres, Routledge Falmer, pp. 194-205.
- Yorke Trotter, T.H. (1914) *The Making of Musicians*. Londres, Herbert Jenkins.
- (1924) *Music and Mind*. Londres, Methuen.

Paraules clau

creativitat, educació musical, educació secundària, formació del professorat, investigació educativa

Abstracts

En este artículo el autor expone los resultados de una investigación sobre creatividad en la educación musical, haciendo especial referencia al pensamiento de una selección de profesores de música de centros de educación secundaria en Inglaterra. El autor explica la justificación del proyecto, las diferentes fases de la investigación, la metodología usada y los resultados mas relevantes. Al final se consideran las implicaciones educativas del estudio en cuanto a desarrollo curricular y formación del profesorado.

Dans cet article, l'auteur expose les résultats d'une recherche sur la créativité dans l'enseignement de la musique, en faisant tout particulièrement référence à la pensée d'une sélection de professeurs de musique de centres d'enseignement secondaire en Angleterre. L'auteur explique la justification du projet, les différentes phases de la recherche, la méthodologie utilisée ainsi que les résultats les plus importants. À la fin, il envisage les implications éducatives de l'étude quant au développement du cursus et à la formation des enseignants.

This paper presents the results of a study about creativity in music education, with special reference being made to the ideas of a group of secondary school music teachers in England. The author describes the reasons behind the project, the different stages of the study, the methodology used and the most important findings. Finally, the educational implications of the study are considered with respect to curriculum development and teacher training.